

Bokelmann, Hans

Der Mensch - ein Chamaeleon. Anmerkungen zum Verhältnis von Erziehung und Würde

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 5, S. 647-661



Quellenangabe/ Reference:

Bokelmann, Hans: Der Mensch - ein Chamaeleon. Anmerkungen zum Verhältnis von Erziehung und Würde - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 5, S. 647-661 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69174 - DOI: 10.25656/01:6917

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69174>

<https://doi.org/10.25656/01:6917>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 5 – September/Oktober 2000

Essay

- 647 HANS BOKELMANN
Der Mensch – ein Chamaeleon. Anmerkungen zum Verhältnis von
Erziehung und Würde

Thema: Zur Ethnographie sozialer Welten bei Schülern und Schülerinnen

- 663 WERNER HELSPER
Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen.
Einleitung in den Thementeil
- 667 JÜRGEN ZINNECKER
Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen.
Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien
- 691 HERBERT KALTHOFF/HELGA KELLE
Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“
im Schulalltag
- 711 MEINERT A. MEYER/SILKE JESSEN
Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts

Weiterer Beitrag

- 731 KLAUS HARNEY/SYLVA RAHN
Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen –
Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen
aktueller Berufsbildungspolitik

Diskussion

- 753 CHRISTA RÖBER-SIEKMEYER/HELMUT SPIEKERMANN
Die Ignorierung der Linguistik in der Theorie und Praxis des
Schriftspracherwerbs. Überlegungen zu einer Neubestimmung des
Verhältnisses von Pädagogik und Phonetik/Phonologie

Besprechungen

- 773 WALTER HORNSTEIN
*Otto Speck: Die Ökonomisierung sozialer Qualität.
Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit*
*Ewald J. Brunner/Petra Bauer/Susanne Volkmar (Hrsg.):
Soziale Einrichtungen bewerten. Theorie und Praxis der
Qualitätssicherung*
*Wassilios E. Fthenakis/Martin Textor (Hrsg.): Qualität von
Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler
Vergleich*
- 778 MICHAEL WINKLER
*Klaus Wolf: Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative
Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung*
- 782 PETRA GRELL
*Maya Götz: Mädchen und Fernsehen. Facetten der Medienaneignung
in der weiblichen Adoleszenz*
- 784 ANDREAS GRUSCHKA
Heinz-Joachim Heydorn: Werke in neun Bänden
- 788 ANDREAS FLITNER
*Andreas Gruschka: Bestimmte Unbestimmtheit.
Chardins pädagogische Lektionen. Eine Entdeckungsreise durch die
Bildwelten des Jean-Baptiste Siméon Chardin und seiner Zeit*

Dokumentation

- 791 Pädagogische Neuerscheinungen

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des
Ernst Reinhardt Verlags, München, bei

Content

Essay

- 647 HANS BOKELMANN
Man – A Chameleon. Observations on the Relation between Education
and Dignity

Topic: On the Ethnography of Social Worlds of Male and Female Students

- 663 WERNER HELSPER
An Introduction
- 667 JÜRGEN ZINNECKER
Social Worlds of Male and Female Students – On Popular, Pedagogical
and Scientific Ethnographies
- 691 HERBERT KALTHOFF/HELGA KELLE
The Pragmatics and the Significance of “Rules” in Everyday School-Life
- 711 MEINERT A. MEYER
Male and Female Students As Constructors of Their Processes of School
Learning

Further Contributions

- 731 KLAUS HARNEY/SYLVIA RAHN
Problems of Control in the System of Vocational Education
– Limits of Educational Policy. Logics and Consequences of Political
Action in the Field of Present-day Vocational Education

Discussion

- 753 CHRISTA RÖBER-SIEKMEYER/HELMUT SPIEKERMANN
Ignoring Linguistics in the Theory and the Practice of the Teaching of
Writing Skills. Reflections on a Redefinition of the Relation between
Pedagogics and Phonetics/Phonology
- 773 BOOK REVIEWS
- 791 NEW BOOKS

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-1/6342761/63). Redaktionsassistent: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII–VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 69494 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007380, Telefax: 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/703-227, Telefax: 06201/703-221, E-Mail: aboservice@beltz.de. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel.: 061/2729470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Der Mensch – ein Chamaeleon

Anmerkungen zum Verhältnis von Erziehung und Würde¹

Was werde ich tun, wenn keine Botschaft
mehr kommt aus den Gräsern? THOMAS BERNHARD

Im Gang der europäischen Kultur haben Menschen in Selbstdeutungsentwürfen das Wesen des Menschen umrissen, auch überhöht, mit Vernunft ausgezeichnet und angemahnt, daß der Mensch erst Mensch werden müsse. Die konkrete, leibhaftige Existenz des Menschen hingegen wurde oft übergangen, herabgestuft oder blieb eher unbegriffen. Sollen und Wollen, Eines und Vieles, Selbigkeit und Veränderung sind die hauptsächlichen Streitpunkte dieser Selbstdeutungen: der Mensch – ein Chamaeleon! Eine vielsagende Metapher. In unserer komplexen, sich ungebremst ausdifferenzierenden Gesellschaft treten diese, den einzelnen durchschneidenden Konflikte deutlicher hervor, und sie verschärfen sich: Menschen werden antastbarer in ihrer Würde. Ich lese diese Lage als ein Anzeichen dafür, daß die Verfaßtheit des Menschen als Individuum, Gesellschafts- und Gattungswesen neu in Frage steht und unsere Freiheit herausfordert.

Im folgenden leitet mich die Frage, wie der Mensch seine tatsächliche und reflektierte komplexe, konkrete Existenz leben und wie diese im pädagogischen Handeln mit ermöglicht werden kann? Ich beschränke mich auf sieben Anmerkungen.

1.

Zunächst sehe ich aufs Ende des 15. Jahrhunderts: in die frühneuzeitliche Entdeckungsgeschichte des Individuums.

In seiner ‚Rede über die Würde des Menschen‘ (oratio de hominis dignitate) beschreibt G. PICO DELLA MIRANDOLA (1486/1990) fast triumphal, den Menschen als nicht festgelegtes, vielmögliches, wandlungsfähiges und wollen-des Wesen, das sich verlieren und gewinnen kann.

Hier nur der leitende Gedanke: Gottvater, architectus und artifex, so Pico, habe – erst als das Schöpfungswerk vollbracht war – sich jemanden gewünscht, der den Grundriß dieses großen Werks (tanti operis rationem) durchschaue, seine Schönheit liebe und seine Größe bewundere, – einen „Betrachter des Universums“. So habe Gott zuletzt an die Erschaffung des Menschen gedacht. Doch da alles schon da und wohlgeordnet war, habe Gott den Menschen nicht mehr ‚spezifisch‘ ausstatten können; er, der Mensch, sollte deshalb an allem teilhaben, was das einzelne Erschaffene (für sich) schon enthielt. Der Mensch, so folgert Pico – ein Geschöpf von unabgegrenzter, sprich: unbestimmter

1 Schlußvorlesung anlässlich meiner Emeritierung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am 9. Februar 1996.

,Gestalt'. Er sei befähigt zu jeder Form des Lebens: sofern er sich den vegetalia angleicht, wird er Pflanze (planta), sofern den sensualia – Tier (animal), sofern den rationalia – ‚himmlisches Lebewesen‘ (animal caelestis), sofern den intellectualia – Engel (angelus) und Sohn Gottes (filius Dei); und wenn der Mensch sich selbst in keiner Kreatur wiederfinden oder keiner sich angleichen könne, werde er gleichwohl ein Geist mit Gott (unus cum Deo spiritus). Eine schöne, metaphysisch-religiöse Geschichte!

Wichtig scheint: Gott läßt den Menschen sich selbst bestimmen: er darf und muß sich wählen. Ich zitiere Picos Stimme Gottes²: „Du, durch keine Einschränkungen gezwungen, kannst durch Dein Urteil, in dessen Hand ich Dich gebe, Dir Deine Natur (Verfaßtheit) vorgeben (vorzeichnen)“, „damit Du als Dein eigener glaubwürdiger und ehrenwerter Former (plastes) und Bildner (fictor) Dich gänzlich in der Form hervorbringest (effingas), die Du für Dich bevorzugst“. Und Pico restümiert: „Dem Menschen ist gegeben, zu haben, was er wünscht“ (id habere quod optat) und: „zu sein, was er will“ (id esse quod velit). Pico läßt keinen Zweifel, daß der Mensch gut daran tue, die rationalia und intellectualia zu wählen, damit er Vernunftwesen und geistliches Wesen werde, ein Engel, dem er besondere spirituelle Erkenntnisfähigkeit zuschreibt (spiritalis intelligentia). Die Freiheit menschlichen Wollens erscheint Pico kostbarer als der Wille Gottes. Er beendet seine Überlegungen mit der rhetorischen Frage, welche die Gewißheit der Antwort nur verdeckt: „Wer sollte dies unser Chamaeleon nicht bewundern? Oder wer sollte gar irgendetwas anderes mehr bewundern (als den Menschen)?“ In der Metapher ‚Chamaeleon‘ hält Pico seine Deutung des Menschen fest: der Mensch – zusammengesetzt aus vielem (commixtio plurimorum) – ist nicht festgelegt, nicht festlegbar durch andere, vielmöglich und wandlungsfähig in sich, frei im Wollen. Hierin liege seine Würde. Läßt sich dieses Chamaeleon erziehen, ohne diese Würde anzutasten?

Dieser frühneuzeitliche Grundriß vom Menschen – nicht mehr nur eine „Stufenleiter“ frei ergreifbarer Könnenschancen – stellt die platonische Lernfigur, die Erkenntnisanstrengung ‚von unten nach oben‘, ebenso in Frage wie die christliche Lehrfigur, die Willensumwerbung ‚von oben nach unten‘. Der Wille des Menschen zum Sichselbstbestimmen – hier: noch ohne Bezug auf die eigene Bedürftigkeit und Angewiesenheit – enthält die Rückfrage an die einigende Kraft des Chamaeleons (unitatis centrum suae). Sie weist voraus auf die Subjekt- und Vernunftphilosophie der aufklärerischen Neuzeit.

2.

Ich wechsele die historische Perspektive und beziehe mich auf das zu Ende gehende 18. Jahrhundert: als Erziehungstheorien in politischen Umbrüchen und praktischen Philosophien aus dem Geist bürgerlicher Reformen neu entworfen wurden.

2 Die Zitate finden sich im folgenden Werk von GIOVANNI PICO DELLA MIRANDOLA: Über die Würde des Menschen (1486/1990).

I. KANT stehe hier Modell für eine besondere Verknüpfung von Erziehung und Würde. Ich beschränke mich auf (nicht unumstrittene) Konstruktionslinien³:

„Allein der Mensch als Person betrachtet ... besitzt Würde (einen absoluten innern Wert), wodurch er allen andern vernünftigen Weltwesen Achtung für ihn abnötigt“. Die Person begreift KANT „als Subjekt einer moralisch-praktischen Vernunft“. Sie, die Person, sei „über allen Preis erhaben“, – das heißt, ich zitiere: sie sei „nie bloß als Mittel zu anderer ihren, ja selbst seinen eigenen Zwecken, sondern als Zweck an sich selbst zu schätzen“. Als Selbstzweck ist der Mensch „Zweck der Natur“: er habe keinen „Mitbewerber“ im Kosmos, die Tiere seien nicht „seine Mitgenossen an der Schöpfung“, sondern „dem menschlichen Willen überlassene Mittel und Werkzeuge zur Erreichung seiner beliebigen Absichten“. Erstaunlich, – auch als „Mutmaßung“, die KANT als „Einbildungskraft in Begleitung der Vernunft“ versteht. Das KANTSche „Subjekt“, Träger der Würde, setzt sich selbst als „Autonomie des Willens“, die, vor aller Wahl, schon als „allgemeines Gesetz“ gilt, als „das alleinige Prinzip der Moral“. Anders formuliert: Indem sich die Vernunft – sich selbst verallgemeinernd – dem durch sie selbst gesetzten Selbstzweck unterstellt, stellt der Mensch nach KANT die „Würde der Menschheit in seiner eigenen Person“ dar.

Von hier aus zieht KANT Linien zur Erziehung: „Zweck an sich selbst“ ist nach KANT „an sich selbst Pflicht“, die der Mensch gegen sich und gegen andere Menschen habe. Was die Pflicht gegen sich selbst betrifft, so kann – wie KANT feststellt – die „Geringfähigkeit (des Menschen) als Tiermensch“ seiner „Würde als Vernunftmensch“ „keinen Abbruch“ tun: der „Tiermensch“ muß diszipliniert werden, nur der „Vernunftmensch“ besitze achtungsgebietende Würde. Was die Pflicht gegen andere Menschen betrifft, so ist – wie es der kategorische Imperativ vorschreibt – die „Erhabenheit“ dieser „moralischen Anlage“ zu bezeugen: der „gute Wille“ – nur als „Form des Wollens“, als „ein heiliger, schlechterdings guter Wille“ autonom – liegt vor allen heteronomen Zwecken.

Dieser Geltung entspricht die „Moralisierung“ des Menschen, wie KANT seine pädagogische Absicht nennt. Die „Pflichten“ werden als „Maximen“ wahrgenommen, die dem „subjektiven Verstande des Menschen entspringen“, jedoch dem Willen als „allgemeines Gesetz“ unterliegen. Der Erzieher müsse deshalb den Kindern helfen, gute Zwecke zu wählen, nämlich solche, die jedermanns Zwecke seien und von jedermann gebilligt werden könnten. In der Tat: pädagogische Hochleistungen! Die Arbeit an Moral, welche die Würde begründet, verlangt nach KANT letztlich „Religion“: sie ist das „Gesetz der Pflicht“ und verweist auf den „Gesetzgeber“ und den „Richter über uns“ – im „Gewissen“. Moralisierung, die das Voranschreiten vom Schlechteren zum Besseren zu befördern habe, so KANT, sei von Familien und Schulen nicht zu leisten: diese wirkten hierbei nur unter mancherlei Umständen, eher zufällig mit. Damit aber kein „mechanisches“ Wesen – zugespitzt: kein „Maschinenwesen dieser Bildung“ – entstehe, müsse „judiciös“ gehandelt werden, auf „Rechtsprinzipien“ gegründet. Die öffentliche Moralisierung wirkt nach KANT

3 Die Zitate finden sich in folgenden Werken von IMMANUEL KANT: Werke in sechs Bänden (1956), Bd. IV; op. cit., Bd. IV (1964).

dem „moralischen Terrorismus“ – dem Rückschritt vom Besseren zum Schlechteren – entgegen; das Voranschreiten zum Besseren bleibe allein der Gattung vorbehalten.

Die Konstruktionslinien lösen Rückfragen aus: Der Mensch „besitzt“ Würde nur als vernünftiges, autonomes „Subjekt“, das die Pflichten ihres Selbstzwecks erfüllt. Was ist, wenn ein Mensch diesem Anspruch nicht genügt, genügen kann? Ist er dann „verachtenswert“, wie KANT feststellt? Oder geht es KANT nur um die allgemeine Beschreibung einer allgemeinen Fähigkeit bzw. eines allgemeinen Anspruchs, nur um Prinzipien des intelligiblen Wesens Mensch, abgespalten vom empirischen Ich? Die „Würde des Vernunftmenschen“ bleibt bei KANT unberührt von der „Geringfähigkeit des Tiermenschen“, – so, als habe der „Vernunftmensch“ den Leib mit allen Sinnen ein für allemal im bloßen „Disziplinieren“ hinter sich zu lassen. Warum spricht KANT ausschließlich der „Menschengattung“ Vervollkommenung zu, bei der „ein jeder zu seinem Teile, soviel in seinen Kräften steht, beitragen“ solle; hält aber beim „Individuo“ „die Erreichung der Bestimmung (auch) für gänzlich unmöglich“. Soll sich der einzelne nur für die Vervollkommenung der Gattung anstrengen? Opfert er sich so einer ungewissen Zukunft, wie F. SCHLEIERMACHER später befürchtet?

Radikaler gefragt: Wird KANT durch die von ihm selbst postulierte, generalisierte, gesetzgebende Vernunft gehindert, den Einzelfall, die Situation, die Gelegenheit, den Zufall, ja den vernunftlosen Augenblick – in denen Würde aufscheinen kann – zu achten? Das wäre ein zugleich erzieherisches Defizit! Mir scheint, diese und ähnliche Rückfragen haben denselben Konvergenzpunkt: Subjekt, Vernunft, Selbstzweck, Autonomie, Wille, Gesetz, Pflicht – gedacht als Konstrukte, um Moralität als Würde hervorzubringen – geraten bei KANT (ganz gegen KANTS Interesse!) eben doch zu Leistungen, die einen „Preis“ darstellen. Anders formuliert: KANT sieht ab vom Hier- und Jetztsein, Sosein und Anderswerden des Menschen, von seiner konkreten Existenz; er ‚ideeiert‘ den Menschen, zeigt dessen entwirklichtes Wesen (wie M. SCHELER später sagen wird). Was und wie Kinder auch lernen, entscheidend für ihn ist allein, daß das Kind „voll von der Idee der Pflicht“ sei. Nur: Wie und wann und wo können die Kinder der Pflicht ihr bedürftiges Wollenkönnen erproben, – ihrer Würde gemäß? Sie brauchten sich dann nicht – wie ein Chamaeleon – jedem Außen- druck anzugleichen.

Doch gibt es bei KANT noch eine andere Aufforderung, die Moralität und Würde drucklos und freier sehen lehrt: Aufklärung! KANT plädiert gegen Unmündigkeit, sprich: für den Mut, sich seines „eigenen Verstandes“ „ohne Leitung eines andern zu bedienen“. Diesen freier machenden, pädagogischen „Versuch“ will KANT fördern: Kinder seien als „Selberdenkende“ anzuerkennen, die „Reform der Denkungsart“ sei gegen „Bevormundung“ zu stützen. Von hier aus können Bedürftigkeit und Angewiesenheit des Wollenkönnens aufgenommen, „Unmündigkeit“ – unabhängig davon, ob sie selbst- oder fremdverschuldet ist – überwunden werden: der konkrete Mensch und Bürger kann mit Hilfe „praktischer Urteilkraft“ – nicht ohne Rückhalt in theoretischer und praktischer Vernunft – begründet und verantwortlich, situativ und existentiell urteilen und handeln (lernen). Erst dann käme (mit/gegen KANT) die leistungs- und preislose Würde zum Vorschein.

3.

Ich wechsele den Standort und frage – nicht mehr historisch – nach der bedürftigen und angewiesenen Existenz des Menschen.

Worin zeigt sich das So- oder Anderssein, worin das Hier- und Jetztsein, das in Ideen und Idealisierungen so leicht übergangen wird? Vorläufige Antwort: Im Willen des Menschen, sich selbst zu bestimmen und seine sinnenhafte Existenz – Rückseite seiner Nichtfestgelegtheit und offenen ‚Entwicklung‘ – in ent- und begrenzenden Entscheidungen (aus)haltbarer zu machen, – inmitten gesellschaftlicher Bedingtheiten und Möglichkeiten.

Das je besondere Leben des einzelnen Menschen ist, von außen betrachtet – im eigenen wie im Blick der anderen – eine Tatsache, die nicht oder anders sein könnte. Spaßigernst: auch ein Wunschkind ist (wie jedes andere Kind) vor sich selbst ein Zufallsereignis. Die Tatsache, daß dieser Mensch existiert, gleichwohl auch nicht existieren könnte, nenne ich ‚äußere Kontingenz‘, eben die Lebenstatsache. Wie lange, statistisch betrachtet, ein Menschenleben dauert, gibt nur Aufschluß über ein durchschnittliches, fiktives Zeitquantum; man kann sich hierauf nicht einrichten. Wohl aber signalisiert diese Aussage, daß man jede Zeit nur einmal ‚verbrauchen‘ kann, bezogen auf eine formalisierte Zeitmessung. Wir sind (uns selbst) ein ‚Vorübergang‘ mit Anfang und Ende. Geborenwordensein und unvermeidliches Sterbenwerden sind im Leben der bedürftigen, angewiesenen Existenz zu jedem Zeitpunkt gegenwärtig. Zugleich wissen wir – hierauf komme ich in der nächsten Anmerkung zurück, – daß dieses Zeitquantum, von innen gelesen, die einmalige, unumkehrbare, qualitative Lebensgeschichte ausmacht.

Schon dieses Zeitquantum wirft pädagogische Fragen auf. Nur eine will ich andeuten: Erziehen, sofern es als Mitermöglichen von Bildungsprozessen verstanden wird, braucht Zeit, ist – buchstäblich – zeitraubend. Schon deshalb muß in persönlichen wie institutionell organisierten Bildungsprozessen zwischen Zeitaufwand und Zeitertrag abgewogen werden. Weniger der Beschleunigungsgrad der gesellschaftlichen Veränderungen erschwert Lernen, Wissenserwerb und Erfahrungenmachen, vielmehr das Herausfinden des richtigen Zeitpunkts für Lernanreize, die sonst nicht fühlbar würden: beispielsweise die selbstbewußte, distante, kritische Reflexion auf ansozialisierte, angewöhnte Vorurteile und Gestimmtheiten. Zeitlichkeit ist nur ein anderer Begriff für Möglichkeit, dieser nur ein anderer für Könnenschancen des Menschen. Für tatsächliche Könnenserfahrungen sind Gelegenheiten ebenso bedeutsam wie planvolles Arrangieren; beides steht gegen bloßes Vorbereiten und gegen bloßes Vorbeugen; letzteres ließe im schlimmsten Fall ein ‚ungelebtes‘ Leben zurück. Zeitlassen und Zeitgeben gegenüber Kindern und Heranwachsenden leitet die pädagogische Kunst des Ermöglichens auch im gesellschaftlichen Interesse: des anderen Lebenszeit, sein ‚Vorübergang‘, der er vor sich selber ist, ist kostbar und zu achten, – Würde der Zeitnutzung! Zeit – hier sei es angemerkt – bietet erst Chancen zur ent- und begrenzenden Veränderung unserer selbst; sie macht das Chamaeleon erst möglich und nötig.

4.

Ich wechsele die Perspektive und frage nach der qualitativen Innenzeit der Lebensgeschichte – nach der ‚inneren Kontingenz‘. Hier tritt die bedürftige und angewiesene Existenz des einzelnen Menschen hervor, der (sich) im Vorübergang fragt: wer er ist, nicht nur: was er ist, – vielleicht auch: wie sein Lebensentwurf sein könnte.

Vieles, was Menschen tun und erleiden, ist zwar faktisch nicht unmöglich (sonst wäre es nicht geschehen!), aber deshalb keineswegs zwingend nötig. Allerdings: manches muß der Mensch tun oder lassen, wenn er sein Leben erhalten will. Und vieles, was er plant, gelingt nur gegen den Plan (also anders als gewollt), für ihn selbst sowie für andere unerwartet und unvorhersehbar. Diese „multivalente“ Verfaßtheit – das Chamaeleon zeigt sich! – bezeugt lebensgeschichtliche Kontingenz. Was W. KAMLAH (1973, S. 34; 1976, S. 9f.) ein „Widerfahrnis“ nennt, macht diese Kontingenz erkennbarer. Er versteht hierunter die ‚passive Erfahrung‘, die einen Menschen beglückt oder leiden macht, sich aber keinerlei erkennbarem, eigenem, direktem Handeln verdankt. Ein beglückendes Widerfahrnis spricht aus den Versen von E. LASKER-SCHÜLER (1984, S. 101): ‚Dein Herz ist wie die Nacht so hell / Ich kann es sehn / – Du denkst an mich – es bleiben alle Sterne stehn‘. Oder denken Sie – ein schreckendes Widerfahrnis – an Gregor Samsas ‚Verwandlung‘ (vgl. KAFKA 1915) in ein ‚Ungeziefer‘! Oder denken Sie an sich selbst! Überspitzt gesagt: der ‚Text‘, als welchen wir unsere Lebensgeschichte lesen und verstehen können, wird erst durchs Leben selbst geschrieben. Diesem Wandel – in dem wir uns und andere wahrnehmen und andere uns – entkommen wir nicht; er bleibt unhintergebar präsent. Diese qualitative Zeit – Schnittpunkt von Eigen- und Gesellschaftszeit, von Natur- und Kosmoszeit – steckt voller unterschiedlicher Könnenschancen, die wir ergreifen oder die uns widerfahren können.

Damit Kinder und Jugendliche sich hierbei nicht verlieren, ermöglichen wir ihnen, daß sie Wollen und Können, Bedürftigkeit und Kräfte verbinden. Im Mittelpunkt steht die Frage: Wie können Kinder und Jugendliche sich selbst erlernen, – sprich: entdecken, was sie sein wollen, und fragen, wer sie sind; und in eins hiermit: wie sie ‚Wirklichkeiten‘, die sie nicht sind – andere Menschen, menschengeschaffene gesellschaftliche und politische Ordnungen sowie außermenschliche Natur – erfahren, beurteilen und mitgestalten können. Welterlernen und Sichselbsterlernen machen pädagogisches Handeln erst möglich. Hier berühren sich Erziehung und Würde:

Ein erstes Moment: Wirklichkeit und Möglichkeit unterscheiden lernen. Ich halte mich an R. MUSIL (1970, S. 16f.), der, 1931, die Ambivalenz der Wirklichkeitswahrnehmung wie folgt beschreibt: Im „Sinn für wirkliche Möglichkeiten“ beziehe sich der Mensch auf die tatsächliche Wirklichkeit (auch seine eigene), welche „erst Möglichkeiten weckt“, – sprich: „Aufgaben“ nahelegt, die den „Bauwillen“ des Menschen reizen. Im „Sinn für mögliche Wirklichkeiten“ hingegen überlege der Mensch (auch bezogen auf sich), wie es sein „könnte“ oder „müßte“, ohne die Überführung dieser Möglichkeit in tatsächliche Wirklichkeit schon zu kennen; so gesehen seien Menschen immer auch „Träumer“ und „Phantasten“. Entscheidend ist, daß Orientierungen im Sichselbst- und Welterlernen ambivalent bleiben wie Kontingenz selbst.

Ein zweites Moment: Könnenschancen erproben und hervorlocken – oft kontrafaktisch! Das heißt: Sichselbsterlernen und Weiterlernen so zu ermöglichen, daß Kinder und Jugendliche ihren „Bauwillen“ ebenso zeigen dürfen wie ihre „Träumereien“. H. THOMAE (1960, S. 56) hat hierfür den Begriff „Vorahnung“ erfunden: vorausfühlende „Antriebserlebnisse“, welche die eigenen „künftigen Möglichkeiten“ weich konturieren: Sichselbsterfinden und Weltgestalten in kreativen Nuancen! Es liegt fast alles daran, in „experimenteller Selbstentfaltung“ (R. M. UNGER 1986, S. 172) Kinder erfahren zu lassen, wie sie zugleich ‚Mittelpunkt‘ ihrer Welt, jedoch ‚nur eine‘ Welt unter vielen, gleichwertigen Welten und ‚Teil‘ der Welt anderer Menschen sind: lustvoll tätiger Mensch und leiderfahrender Mensch. Diese Erfahrung drucklos und spielerisch mit zu ermöglichen, läßt zu, daß jeder sich so zeigen kann, wie er ist und sein kann.

Schließlich ein drittes Moment: Wahrnehmung von Könnenschancen und Orientierung an Aufgaben vermehren Selbstkomplexität. Menschen müssen sich das Netz qualitativer, evolutiv und gesellschaftlich mitbedingter Relationen bewußt machen, das sie selber sind, um ihre Vielseitigkeit und Veränderung, Fremdheit und Eigenheit – begrifflich: Selbstrelationalität und Selbstdifferenz – besser zu verstehen: im Sichsammeln und Sichzentrieren. Dieses Fragen richtet sich auf Kontingenz als solche, somit auf Nichtkontingentes – wie u.a. Formen religiösen Sprechens eindringlich bezeugen. In jedem Fall: Mitermöglichen einer distanten Selbstreflexion, fähig zu „Ironie“ und „Humor“, „die stets eine Erhebung über das eigene Dasein einschließen“, so M. SCHELER (1949, S. 48).

5.

Im krisenhaften Grenzfall, gegen den niemand gefeit ist, werden Vorübergang, Wirklichkeitsambivalenz, Erprobung und Sammlung des konkreten Menschen als Zeichen seiner Bedürftigkeit und Angewiesenheit fühlbar; sie bedingen seine Verletzlichkeit.

Ich erinnere hier, exemplarisch, an F. KAFKAS ‚Die Verwandlung‘⁴: „Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheuren Ungeziefer verwandelt“. Dieser, der erste Satz der Erzählung, schlägt im Leser ein. Das für Gregor Samsa selbst unbegreifliche Widerfahrnis eröffnet seine Erleidensgeschichte, die tödlich endet. Es läßt sich eine (mögliche) Deutungslinie durch die Sterbephase ziehen, deren Befund ich vorwegnehme: Indem sich Familie Samsa von Gregor – dem Sohn, dem Bruder, dem ‚Ungeziefer‘ – irritiert und angstvoll löst, stirbt er (in sich hinein), gibt er (sich) auf. Die Schritte dieses schreckenden Prozesses entwickeln sich quälend, in unerbittlicher Logik.

Den Namen Gregor ersetzt seine Familie durch „Untier“ und „Mistkäfer“. Dann: „wir müssen versuchen, ihn loszuwerden. Wir haben das Menschenmögliche versucht, es zu pflegen und zu dulden“. Nach außen sich absichernd: „es kann uns niemand den geringsten Vorwurf machen“. Dann: man kann nicht

4 Die Zitate finden sich im folgenden Werk von FRANZ KAFKA: Die Verwandlung (1915/1980).

„diese ewige Quälerei ertragen“; „weg muß er, das ist das einzige Mittel“. Zugespitzt: „den Gedanken loszuwerden suchen, daß es Gregor ist“; „wenn es Gregor wäre, er hätte längst eingesehen, daß ein Zusammenleben von Menschen mit einem solchen Tier nicht möglich ist, und (er) wäre freiwillig (!) fortgegangen“. Schließlich der Umschlag in Befeindung: „So aber verfolgt uns dieses Tier“. Die Tür von Gregors Zimmer wird, so KAFKA, „eiligst zgedrückt, festgeriegelt und versperrt“. Währenddessen leidet Gregor, der Verwandelte, mal schweigend, mal sich wehrend, an dem „unglaublichen Schmerz“ seiner Verletzung und an „vollständiger Verwirrung aller Sinne“; er aktiviert wiederholt und vergeblich, hoffend und verzweifelt Überlebenskräfte; denkt schließlich selbst, „daß er verschwinden müsse“ und „gerät in den Zustand leeren und friedlichen Nachdenkens“. Dann, so KAFKA, „sank sein Kopf ohne seinen Willen gänzlich nieder, und aus seinen Nüstern strömte sein letzter Atem schwach hervor“. Die erste Reaktion (der Haushälterin): „Sehen Sie nur mal an, es ist krepirt, da liegt es, ganz und gar krepirt.“ „Nun‘ sagte Herr Samsa (der Vater), ‚jetzt können wir Gott danken‘“.

Der Leser, jeder von uns, ist bedrückt: Indem sich andere, fast würdelos, von dem einen distanzieren (so wie sie ihn begreifen), stirbt der eine seinen, für ihn selbst unverstehbaren Tod. Wie können wir den – vor sich selbst – verwandelten Gregor Samsa verstehen, der, leidend, sich deutlich wahrnimmt? Wie ihm Könnenschancen eröffnen? Wie seine Bedürftigkeit erfassen, wie seiner Angewiesenheit entgegenkommen? Wie seine radikale Wirklichkeitsambivalenz durchschauen und für ihn vereindeutigen? Wie mit diesem Widerfahrnis umgehen? Warum die Fremdheit des anderen nicht hinnehmen, ja dulden, ebenso die eigene Befremdung? Wie dem Verwandelten beistehen? Wie in seiner Verletzlichkeit die eigene wiedererkennen und zulassen? Diese und ähnliche Rückfragen verdichten sich: Wie den ‚Vorübergang‘ aushalten, der wir (uns selber) sind, und: wie angefangene, liegengelassene Lebensversuche im eigenen Leben ertragen? Die vieldeutige Metapher ‚Verwandlung‘ innerhalb der poetischen Fiktion KAFKAS – eine Radikalisierung des Chamaeleons Mensch – läßt uns aus diesen teils pädagogischen, teils therapeutischen Fragen nicht heraus. Hier, wo die Wehrlosigkeit des anderen, seine existentielle Bedürftigkeit, Angewiesenheit und Verletzlichkeit, hervortritt, wird das Verhältnis von Erziehung und Würde erkennbarer: den anderen anerkennen wie er ist und sich auf ihn einlassen, – hinsehen, fragen, zuhören, sich einfühlen, nicht wegsehen.

Nach den Umdefinierungen und Vernichtungen von Menschen durch das Naziregime lesen wir den KAFKA-Text von 1915 beklommen. Aber: Täuschen wir uns nicht: auch in unserer Demokratie – nach Hoyerswerda, Solingen, Mölln und und und – lesen und verstehen wir diese Geschichte einer Ausgrenzung und unterlassener Hilfe, ja eines sozialen und tatsächlichen Todes als Mißachtung menschlicher Würde neu.

6.

Ich wechsele wieder den Standort und frage nach dem politischen und gesellschaftlichen Komplementum der bedürftigen, angewiesenen und verletzlichen Existenz.

In einer hochelaborierten Gesellschaft, die unvermeidlich durch Konkurrenzen, Widersprüche und Ungleichheiten gezeichnet ist, die darüber hinaus Angleichungen erzwingt und Entfremdungen nicht verhindert, erhalten Herausforderung und Mitwirkung des einzelnen im Interessen- und Machtsstreit ihr spezifisches Gewicht.

Zunächst der diktatorische Fall, den ich an einem Schauspiel verbildlichen möchte. In seiner Komödie „Achterloo III“ von 1986 – erdacht als „Falle“, so F. DÜRRENMATT, mit der er „das Publikum in den Ernst hineinlisten will“ – zeigt er, wie selbstüberhebliche politische Macht konkrete Unterdrückung der Menschen herstellt⁵. Ich nehme hier nur einen Aspekt dieses Collage-Stücks auf⁶:

Die Mächtigen – hier: Staat und Kirche, vertreten durch NAPOLEON BONAPARTE und RICHELIEU – brächten in ihrem „Hang zum Absoluten“ den „Dissidenten“ kalkuliert hervor: der Dissident soll sich zeigen und unter die Macht gebeugt werden. Wissend, daß sie, die Mächtigen, die Menschen in „vollkommene Hirngespinnste“ einspinnen, fürchten die Mächtigen gleichwohl Gegen- druck. Man kann, so RICHELIEU zu NAPOLEON, „alles wegdenken“, sogar „Gott“, ohne daß sich Menschen gegen die Mächtigen erheben. Nur „die tote Hündin, plattgewalzt von einem Panzer“ oder „wenn es ein Kind gewesen wäre“, bringe Menschen gegen die Gewalt der Despoten auf. J. HUS, der bei DÜRRENMATT den Widerspruch gegen diese absolute Macht verkörpert: „Ein Iota besseres Leben, ein Iota mehr Freiheit, ein Iota mehr Gerechtigkeit. Ich bin verflucht bescheiden gewesen.“ Und nach kurzem Bedacht: „Es gibt kein Iota. Das Wenige ist zuviel, das Bescheidene unbescheiden, das Mögliche unmöglich.“ Dieses gegen herrische Staatsmacht herausgeschrieene Iota zeigt auf verletzte Würde, auf das Erleiden abschätzig hergestellter Ohnmacht und Erniedrigung durch Despotie. Gegenerziehung wäre tödlich.

Wir lesen diese Szenen nach den schreckenden Ereignissen auf dem Tiananmenplatz in Peking, nach Kuwait, Bosnien, Ruanda, Südlibanon, Tschetschenien und in Perwomájskoje neu.

Bevor ich die demokratische Chance skizziere – eine Zwischenüberlegung:

DÜRRENMATTs Figuren, in ihrer geschichtlichen Kostümierung, spielen im „Irrenhaus Achterloo“. Dieses sei, so kommentiert DÜRRENMATT, „die banalste, aber einzig mögliche Metapher für unsere Welt der selbstverschuldeten Mündigkeit des unmündigen Menschen“. Hier tritt die Kehrseite der von KANT beklagten „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ hervor: nämlich eine „Mündigkeit“, die uns – für KANT nicht voraussehbar! – zu ‚Unmündigen‘ macht. DÜRRENMATTs Ironie entlarvt die „Irrenhausdialektik“ (in) unserer Gesellschaft: Die Personen der Komödie leben in einer „Wahnrolle“, die sie durch ihre „Spielrolle“ therapieren. DÜRRENMATT selbst nimmt sich als Beispiel: der Schriftsteller in der Wahnrolle eines Irrenarztes, der sich in der Spielrolle G.E. LESSINGS therapiert. In diesem Rollenspiel trete, über Geschichtszeiten hinweg, der „Sinn des Irrsinns“, so DÜRRENMATT, zutage: „es muß sich doch ein jeder

5 Historischer Anlaß des ‚Stoffs‘: die Spannungen zwischen W. JARUZELSKI und Solidarność Anfang der 80er Jahre.

6 Die Zitate finden sich in folgenden Werken von FRIEDRICH DÜRRENMATT: Achterloo (1983); Achterloo III (1986).

fragen, welche Maske er sich wählt, welche Rolle er spielt, vielleicht eine andere als die, deren Maske er trägt, (– und) sich fragen, wer er eigentlich ist“.

Dieses Rollenspiel bebildert den konkreten, gesellschaftlichen Menschen: den vielmöglichen, sich wandelnden, sich fremden, nie mit sich identischen Menschen, – ein ausgeprägtes Chamaeleon. DÜRRENMATT nimmt (uns) nicht nur spielerisch weg, worauf wir so lange bestanden haben: er demaskiert unser eingebildetes, überhöhtes, autonomes ‚Wesen‘. Überpointiert schreibt er: „Was bleibt, wenn Du die Maske wegnimmst? Nichts“, – Chance und Anreiz fürs Sichselbstbestimmenkönnen, für sich selbst hervorbringende Freiheit in Gesellschaft mit anderen. Ich lasse diese Ambivalenz bestehen, ohne sie subjekt- oder rollentheoretisch, kommunikations- oder interaktionstheoretisch aufzuweichen.

Nun zur demokratischen Chance. Überwindet repräsentative, parlamentarische Demokratie die Versuchungen der politischen Macht? Oder erzeugt auch sie den Dissidenten, gibt sie Anlaß zu Maskeraden der Bürger, die von den Regierenden nur leidlich geduldet werden? „Die Würde des Menschen ist unantastbar“, sagt Artikel 1 unseres Grundgesetzes, – was heißt: daß die drei Gewalten unseres Staats sie zu achten und zu schützen haben. Ein wohldurchdachtes Gegenmodell, das seine Kraft gegen Despotie nicht bloß aus deren Negation zieht. Das demokratische System muß und kann sich – weil alternativlos (!) – nur aus sich selbst und also demokratisch erneuern, wenn irgend möglich ohne Flickarbeiten am Grundgesetz unter jeweils akutem Druck. Dieses meinte U. MEINHOF (1981, S. 30), als sie 1962 – anderthalb Jahrzehnte vorm RAF-Terror – befürchtete: „Die Würde des Menschen wäre wieder antastbar“, wenn der demokratische Staat kein Infragestellen seiner selbst dulde und latent ihn selbst gefährdende Gesetze plane oder erlasse. (Tatsächlich wurde nach dem Extremistenbeschluß 1972 bei ‚Überprüfungen‘, u.a. von Lehrern, die Würde des einzelnen in Bundesländern angetastet.)

„Alle Staatsgewalt“, die gemäß dem Grundgesetz (Artikel 20) „vom Volk“ ausgeht, ist nicht nur durch gewählte Repräsentanten wahrzunehmen. Direkt gefragt: Warum erprobt die Bundesrepublik Deutschland keine plebiszitären Mitwirkungsrechte der Bürger im Verfassungsrang? Noch konkreter: Warum haben Regierung und Parlament die Bürger nach der deutsch-deutschen ‚Wende‘ über das veränderte Grundgesetz nicht „in freier Entscheidung“ (Art. 146) abstimmen lassen, auch nicht über die Maastricht-Verträge wie andere europäische Nationen? Des weiteren bedarf es neuer Konfliktlösungen gegen soziale Ungleichheit in den marktwirtschaftlich betriebenen Demokratien, die Randgruppen miterzeugt. Diese gesellschaftspolitische Strukturdebatte erzwingt flankierende Sozialarbeit und langfristige, originäre Weiterentwicklungen des Grundgesetzes. So gesehen arbeiten Demokraten immer an einer ‚anderen Republik‘!

Grundsätzlich gilt: Die Beschränkung bürgerlicher Mitwirkungsrechte aus kalkultierten, parteigebundenen Interessen von Regierung und Parlament entspricht ebensowenig der grundrechtlich verbürgten Würde wie die Befürchtung, es könne hierbei der Staat mit seinen Bürgern Schaden nehmen. Wie soll politische Bildung solcher ‚Untergründigkeit‘ entgegenwirken und demokratische Könnenserfahrungen ermöglichen, die der Würde der Bürger gemäß sind?

7.

Ich wechsele letztmalig die Perspektive und frage nach einer neuen, allgemein-pädagogischen Sichtweise.

Kann man zur Würde erziehen? Nein! Mit dieser lapidaren Antwort will ich abwehren, wozu Pädagogen – vielleicht wir alle – zumeist neigen: etwas als relevant Erachtetes als ‚Sachgehalt für Bildung‘ im öffentlichen Schulwesen auszuzeichnen. Kann man Würde ermöglichen? Ja: im Ernstnehmen des nicht festgelegten und sich bestimmenwollenden Menschen, der sich nicht chamaeleonhaft als ‚autonomes Subjekt‘ tarnen muß, wenn Bedürftigkeit, Angewiesenheit und Verletzlichkeit erkennbar werden. Kann man würdig erziehen? Ja: Wenn man – aus Sicht der Erziehenden – den Menschen nicht von Kindesbeinen an die erfahrene Fragilität der konkreten Existenz auszutreiben versucht. Allemal bleibt Würde die Voraussetzung allen Erziehens!

Allgemeines pädagogisches Denken, wie immer es sich begreift, wird seine analytische Kompetenz dem kontingenten Menschen widmen (müssen). Obgleich Könnenschancen der Menschen an evolutiven und reformerischen ‚Gesetzlichkeiten‘ von Natur, Gesellschaft und Lebensgeschichte gebunden bleiben, sind die tatsächlichen Könnenschancen reicher als es unter eingeschränkten Bedingungen erscheint. Gesellschaftlich aufklärende Bildung hat in dieser verwickelten Wechselwirkung ihren produktiven Ansatzpunkt.

Daß ‚allgemeinpädagogische Kategorien‘ seit geraumer Zeit demselben Beschleunigungsgrad folgen wie Formen pädagogischen Handelns, dürfte ein Anzeichen für das Fehlen distanter, tauglicher theoretischer Muster sein; – noch können sie nicht durch neue Theorieentwürfe ersetzt werden. Die Zahl beflissener Paradigmenpendler und ideologischer Konvertiten – eine neue Art des Chamaeleons nach der ‚Wende‘ – steigt. Der Erforschung der konkreten Existenz des Menschen hingegen mangelt es an lebensnahen Theorien, ebenso an qualitativen, existenzbezogenen Verfahren, welche die kontextuellen Bedingungen mitreflektieren, – bis in die Logik der Begründungsfiguren. Vielleicht lassen sich existentialanalytische Zugänge weiterentwickeln. Themenwahl, Theorieformen und Untersuchungswege in der Frauenforschung von Frauen (!) haben hier schon neue Akzente gesetzt.

Die Orientierung ‚der Pädagogik‘ an der konkreten Existenz des Menschen inmitten gesellschaftlichen Drucks schließt reines utopisches Denken aus, nicht aber den inspirativen Vorgriff, nicht das Sehendmachen für wirkliche Möglichkeiten und mögliche Wirklichkeiten. Jedoch: der theoretische Anspruch ist bescheidener, auch vielfältiger, sichert Lebensspuren; er steht auch gegen Erziehungswissenschaftler, die sich selbst zu Ideengebern ernennen und Tarife für Ideennehmer – u.a. Eltern, Erzieherinnen und Lehrer, die ihr Handeln verantworten und hierfür pädagogisch haften – diktieren wollen. Ich erinnere deshalb an F. D. SCHLEIERMACHER (1983): die Erziehungstheorie müsse anknüpfen an das, was sie vorfindet, an das ‚Empirische‘, und von hier zum ‚Spekulativen‘ fortschreiten. Daß SCHLEIERMACHER die ‚Idee des Guten‘ für die Erziehung unbestimmt ließ, obgleich er sie als Theologe in seiner Glaubenslehre inhaltlich ausgelegt hatte, bestätigt seine Toleranz und seinen Realitätssinn. Antinomien, in denen er das „Erziehungsgeschäft“ auslegte, damit Freiheit im Handeln sich herstelle, lassen sich heute in vielfältigen Relationen des kontingenten, konkreten

Menschen präzisieren. Im Kontext dieser Überlegungen heißt das: die gestaltbare äußere und innere Kontingenz im Vorgriff auf Könnenschancen menschlichen Existierens tatsächlich aufnehmen und gestalten. Hierfür gilt SCHLEIERMACHERS (bekannter) Satz: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“ (1983, S. 11), was heißt: die Würde der Theorie entscheidet sich am Handeln, das sie mit ermöglicht.

Die Frage, worauf sich allgemeines pädagogisches Denken konzentrieren müßte, wenn es die Kontingenz des Menschen mehr beachtet, drängt sich auf. Hierzu (nur) einige spezielle, aktuelle Hinweise:

- Audiovisuelle, digitale Medien beschleunigen und vernetzen Informationen, sie steigern Orientierungschancen und Orientierungsnöte. Diese technisch ermöglichten, fast allräumlichen und zeitgleichen Informationen entgrenzen, höchst kreativ, Sichselbstlernen und Weltteilhabe des konkreten Menschen. Indes: die Kontingenzerfahrung bleibt bestehen, die Wahl von Alternativen verschärft sich, und die konkrete Existenz muß diese veränderte Erfahrung in den Horizont ihrer Selbstdeutung aufnehmen, wobei letztere verunsichert wird.
- Dieselben elektronischen Medien erzeugen inmitten alltäglich erfahrbarer Realität neue Wirklichkeiten – sogenannte ‚virtuelle Welten‘: eine Kombinatorik, die sinnlich-wahrnehmbar simuliert, was sein könnte, – gebildete Vorgriffe auf Zukünftiges. Der „Absolutismus der Wirklichkeit“ (BLUMENBERG 1979, S. 9), welcher der Subjektfähigkeit des Menschen vorausliegend gedacht werden muß, weicht dem Absolutismus selbsterzeugter, vernetzter Wirklichkeiten, in dem sich Sichselbsterlernen und Weltteilhabe erst neu begründen müssen und der die Selbstdeutung herausfordert.
- Das menschliche Gehirn scheint, aktiv und passiv, mit datenübertragenden Maschinen verbindbar, durch entsprechende ‚Reize‘ neu und anders evozierbar, in seinen Leistungen steigerbar und um originäre Kompetenzen erweiterbar. Der konkrete Mensch lernt sich als inhärierender Mitspieler maschineller Vernetzungen zu verstehen, was ihm neue Könnenschancen eröffnet. Sichselbsterlernen und Weltteilhabe fügen sich jedoch – je nach politischem Kontext – leichter einer fremden Steuerung, – ein Problem, das Selbstdeutungen mitformulieren müssen.
- Mit Hilfe verfeinerter Technik und biologisch-medizinischen Wissens werden Organe des Menschen künstlich hergestellt und ebenso wie operativ entnommene, lebende Organe eingesetzt. Organersatz und -übertragung mindern akute Leiden des Menschen, und sie verbessern und verlängern – gestützt auf Voranschreiten der Altersmedizin – sein leibhaftiges Leben nachhaltig. Dieses nötigt zu anderen Formen des Sichselbsterlernens und der Weltteilhabe. Aber: Zuversicht auf Lebensverlängerung scheint die Todesgewißheit der kontingenten Existenz zu verdrängen oder zu überspielen, was wiederum die Selbstdeutung zweifeln macht.

Rückfragen stellen sich: Wie lassen sich Informationsmengen verarbeiten? Was bewirken Wahrnehmungen realer und virtueller Welten, was ihre medialen Mischungen? Wie werden Gehirn- und Maschinenelektronik kompatibel? Wie läßt sich ein prothetisch verändertes Leben führen? Und: Darf und kann das

Handeln des einzelnen nur (noch) ihm selbst zugerechnet und (nur) von ihm allein verantwortet werden? Gibt es Grade sozialer Zurechenbarkeit und gemeinsamer Freiheit? Wir sind noch zu unsicher, um solche und ähnliche Fragen – und ihre pädagogischen Aspekte – angemessen beantworten zu können. Arbeit an einer neu zu justierenden Selbstdeutung tut not.

Mit diesen wenigen, speziellen Hinweisen möchte ich nur andeuten, warum eine neue umfängliche ‚Hermeneutik der kontingenten, konkreten Existenz des Menschen‘ aussteht. Solche Hermeneutik hätte vor und in allen einzelwissenschaftlichen Perspektiven die sich radikal verändernden gesellschaftlichen Lagen und Bewußtseinshorizonte ebenso durchzuprüfen wie die Dimension digital-technifizierter Berechenbarkeiten und Darstellbarkeiten. Vielleicht ist die Vermutung eines der Komödianten aus DÜRRENMATTS „Achterloo“ (1983) als Prognose zu lesen? Ich zitiere: „die Fähigkeit unseres Hirns“ könne den „vom Menschen befreiten Computer“ herstellen, der „Prothesen“ des Hirns erfindet; diesen sei es möglich, „künstliche Hirne herzustellen“ – „Prothesen von Prothesen“ – bis zum „Übercomputer, der den Computer ersetzt als Idee der Idee“ (ebd. 1986, S. 279). Spaßigernst: Welche Rückwirkungen hätte solche Autoprothetik auf die konkrete Existenz? Hieran wären herkömmliche Selbstdeutungen zu messen – ein begleitendes, sich erneuerndes Denken, das sich selbst ent- und begrenzt!

Ein zentraler Punkt: Bewußt- und Wahrnehmbarmachen der veränderten, gleichwohl unaufhebbaren Kontingenzerfahrung. Es gilt zuallererst, die Reichweite der neuen, originären Könnenschancen der Menschen zwischen Entgrenzen und Begrenzen aufzunehmen und ihren existentiellen Nutzen abzuwägen; ebenso aber wären Vorspiegelungen einer ‚quasikünstlichen Nichtkontingenz‘, die durch radikale Entgrenzungen nahegelegt werden, zu enttarnen. Hier ist das Verhältnis von Erziehung und Würde berührt: Bedürftigkeit, Angewiesenheit und Verletzlichkeit bleiben unaufhebbar, ihre Formensprachen ändern sich unter unseren Augen. Des weiteren wäre es wichtig, Metaphern, die sich inmitten der entgrenzenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse bilden und Selbstdeutungen des Menschengeschicks bildlich zusammenhalten, zu analysieren und (möglicherweise) neue zu erfinden. Bilder und Gleichnisse zeigen mehr vom Menschen als Wissenschaften erkennen (können).

Die (nicht nur) pädagogisch tradierte Mahnung, der Mensch müsse erst zum Menschen (‚erzogen‘) werden,kennt, wie der Mensch vom Lebensanfang bis zum Lebensende als offener, diskontinuierlicher ‚Entwicklungsprozeß Mensch‘ existiert, innerhalb dessen er sich selbst – immer schon Mensch – als dieser im Zusammen- und Gegenspiel von naturalen und kulturellen Einflüssen verändern kann und auch bewußt verändert; weshalb der Tod des einzelnen, unabhängig von jeder vorausgehenden Deutung des Todes, faktisch einen ‚Entwicklungsabbruch‘ darstellt. Eine ‚Hermeneutik der konkreten, kontingenten Existenz‘ umrisse so eine ‚Auslegung des (konstitutiven) Farbwechsels des Chamaeleons Mensch‘.

Im allgemeinen pädagogischen Denken liegt fast alles daran, den Zuwachs an Freiheiten zu stärken und die Freiheitsfragen offenzuhalten: gegen anmaßende Definitionsmächte, gegen idealische Überansprüche; vor allem: gegen eine isolierte und einseitige Nutzung der Bildsamkeit der konkreten menschlichen Existenz als Ressource, welche die Freiheit der Zustimmung unterliefe.

Ich resümiere und verknüpfe das Gesagte:

Der sinnlich-konkrete, leibhaftige Mensch ist vierteilig: ohne einheitlichen oder gar vereinseitigten Halt; nicht ‚autonomes Subjekt‘: vielmehr Leben in relationaler, selbstreferentieller Kontingenz; sich wandelnd: nie sich gleich, immer sich auch fremd; einwilligen könnend in seine Lebenszeit zwischen Geburt und Tod, – in den Vorübergang, der der Mensch (vor sich) selber ist; unstetig in seinen lebensgeschichtlichen Vorahmungen: Könnenschancen wahrnehmend im Sichselbsterlernen, sich in Welt einarbeitend und diese ausarbeitend, seinen Maskenwechsel durchschauend. Dieser nicht festgelegte, bedingt freie Mensch ist höchst verletzlich und antastbar, indem er sich im Entgrenzen und Begrenzen mit anderen zu bestimmen versucht.

Die Frage des Menschen nach sich selbst, – radikaler: die Frage, die er sich selber ist – stellt sich neu. Deshalb frage ich zum Schluß: Bedarf die konkrete Existenz des Menschen denn keines Korrektivs? Wird in diesen Anmerkungen das ‚kategorische Sollen‘ unterschlagen? Meine vorläufige Antwort: Unbedingtes Sollen antwortet nicht auf Bedürftigkeit, Angewiesenheit und Verletzlichkeit des Menschen. Der bedürftige Mensch fragt nach Könnenschancen, diese liegen vor jedem Sollen. Das Wollen begrenzt und entgrenzt sich mit anderen Menschen: Die konkrete Existenz des anderen und auch die Gesellschaft, in der wir füreinander andere sind, stehen in Frage, nicht das ‚entwirklichte‘, ‚ideierte‘ Wesen des Menschen.

Den anderen Menschen als anderen Menschen ‚grundlos‘ achten und anerkennen – hierauf käme es an. Dieses ist ‚reine Dezision‘: Einsicht in Gründe und Gegengründe hierfür erzeugt nicht zwingend besseres Handeln. Menschen sind zu dieser ‚Dezision‘ fähig. Sie hält, solange unsere Willen zur Anerkennung von ‚Differenz‘ halten: diese Freiheit – ungeschuldet geschuldet, frei und notwendig, – eröffnet eine freiere Freiheit als die des Chamaeleons von Pico.

Von der Verletzlichkeit des Menschen her, auf seine Könnenschancen hin zu fragen, könnte pädagogisches Handeln und Denken auszeichnen. ‚Würde des Menschen‘ hieße dann: Weder andere Menschen noch uns selbst einem Maßstab zu unterwerfen, der die Verletzlichkeit überginge, ihr zuwiderliefe oder nicht von ihr ausginge; zuzulassen, daß sich Bedürftigkeit und Angewiesenheit des Menschen zeigen können und seinen Mut zu stützen, die konkrete Existenz auch tatsächlich zu leben. Dieser Anspruch bestärkt die Arbeit der „Menschenwissenschaftler“ (ELIAS 1987, S. 258), in der sich Menschen wiedererkennen könnten.

Literatur:

- BERNHARD, TH.: Was werde ich tun. In: TH. BERNARD: Gesammelte Gedichte. Frankfurt a.M. 1991, S. 25.
 BLUMENBERG, H.: Arbeit am Mythos. Frankfurt a.M. 1979.
 DÜRRENMATT, F.: Achterloo. Zürich 1983.
 DÜRRENMATT, F.: Achterloo III. In: F. DÜRRENMATT/CH. KERR: Rollenspiele. Zürich 1986.
 ELIAS, N.: Wandlungen der Wir – Ich – Balance. In: N. ELIAS: Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt a.M. 1987, S. 207–316.
 KAFKA, F.: Die Verwandlung. Frankfurt a.M. 1915/1980.
 KAMLAH, W.: Philosophische Anthropologie. Mannheim 1973.
 KAMLAH, W.: Meditatio mortis. Stuttgart 1976.

- KANT, I.: Die Metaphysik der Sitten. 2. Teil: Ethische Elementarlehre (1797); Grundlegung der Metaphysik der Sitten. Dritter Abschnitt (1785). In: I. KANT: Werke in sechs Bänden. Hg. v. W. WEISCHEDEL, Bd. IV, Darmstadt 1956; Beantwortung der Frage, Was ist Aufklärung? (1784); Der Streit der Fakultäten (1798); Über Pädagogik (1803). In: I. KANT: op. cit. Bd. IV. Darmstadt 1964.
- LASKER-SCHÜLER, E.: Von weit. In: E. LASKER-SCHÜLER: Sämtliche Gedichte. München 1984.
- MEINHOF, U.: Die Würde des Menschen. In: Dies.: Die Würde des Menschen ist antastbar. Berlin 1981.
- MUSIL, R.: Der Mann ohne Eigenschaften. Hamburg 1931/1970.
- PICO DELLA MIRANDOLA, G.: Über die Würde des Menschen. Hamburg 1486/1990.
- SCHELER, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos. München 1947.
- SCHLEIERMACHER, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: F. SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften 1. Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1983.
- THOMAE, H.: Der Mensch in der Entscheidung. München 1960.
- Unger, R.M.: Leidenschaft. Ein Essay über Persönlichkeit. Frankfurt a.M. 1986.

Anschrift des Autors:

em. Prof. Dr. Hans Bokelmann, Königsberger Str. 136, 48157 Münster